

Academic study skills: egy tanulást segítő nyelvi szeminárium tapasztalatai

Doró Katalin

Szegedi Tudományegyetem

Kiváló felkészültségű hallgatóink mellett egyre több a nyelviileg gyenge, sajátos nevelési igényű, tanulni nem tudó diák. Komoly kérdés, milyen formában és meddig tudjuk, a szűk kereteink között, oktatóként segíteni őket abban, hogy ne vesszenek el az egyetemi rendszerben. Tanulmányom egy olyan tanulást is segítő, első éveseknek szóló angol nyelvi szeminárium tapasztalatairól számol be, amelyen a hallgatók nyelvi fejlesztését kapcsoljuk össze olyan témákkal, feladatokkal, mint az egyetemi órák kitartó követése, jegyzetelési technikák, csoportos tanulási feladatok, egyéb órákra történő reflektálások, önálló nyelvi fejlődés, időbeosztás, társaikkal való együttműködés, segítségkérés, tanulási és vizsgázási stratégiák. A kurzus abban egyedülálló, hogy a nyelvi fejlesztést, a tanulásmódszertant és az egyetemista létben rejlő új hallgatói kihívásokat próbálja meg ötvözni. Az elmúlt évek során alkalmam volt párhuzamos csoportokkal dolgozva megfigyelni, hogyan működik ugyanazon óra egy egymást segítő, zárt tanulócsoporttal (osztatlan angoltanári) és egy ad hoc alakult, más órákon nem feltétlenül együtt tanuló csoporttal (BA anglisztika). A hallgatói visszajelzésekből arról is képet kapunk, a különböző csoportok mennyire tudtak profitálni az órából és hogyan lehet a tapasztalatokat beépíteni a képzésbe.

Kulcsszavak: tanulásmódszertan, nyelvi szeminárium, nyelvszak, felsőoktatás

1. Bevezetés

Az utóbbi évek egyik legnagyobb dilemmája a hazai és nemzetközi felsőoktatásban, hogy miként reagáljunk a megváltozó hallgatói populációkra. Szaktól és szinttől függetlenül az oktatók egyre heterogénebb és az elvárásokra, feladatokra nem várt módon reagáló hallgatókkal találkoznak. Bár dokumentálva ez nemigen van, saját tapasztalatom szerint egyre több a sajátos nevelési igényű, nem megfelelő tanulási stratégiákkal és életvezetési készségekkel rendelkező, alulmotivált és céltalan diák. Azt látom, hogy az alacsony bejutási pontszámok miatti gyengébb képességű hallgatók arányának megnövekedése és a szakmai alapismeretek hiánya a fenti problémák miatt sok esetben feloldhatatlan kudarchelyzeteket teremtenek, s csak az a kérdés, hány félév alatt morzsolódik le a rendszerben céltalanul és sikertelenül bolyongók tábora. Az ELTE első BA-s évfolyamának végzési arányát vizsgáló felmérés például azt mutatta, hogy míg a pszichológus hallgatók 67,5%-a, addig a magyarosok 47, a germanisztikások 30, az anglisztikások pedig csupán 21%-a végzett az előírányzott 6 félév alatt és a hallgatók nem kis hányada (szakonként eltérő arányban) végleg otthagyt a választott szakját (Riba, 2010).

Természetesen továbbra is vannak kiváló, jó képességű, fejlődni képes és akaró hallgatók, de a lemaradók miatt rájuk kevesebb figyelem jut az oktatóktól és inspirációt is a kelleténél kevesebbet kapnak a társaiktól. A képzésekre bejutott hallgatók joggal

gondolhatják, hogy bár nehézségekkel, de képesek lesznek helytállni, hiszen zöld utat kaptak, megfelelték, az oktatók pedig joggal várják el, hogy a felvett diákok fejlesszék tudásukat és tegyenek meg mindent esetleges hiányosságaik pótlására. A baj az, amikor mindkét oldal mást tapasztal, mint amit elvárt, miközben az oktatók és hallgatók mintha elbeszélnek egymás mellett. Mivel a hallgatói összetétel az elkövetkező években aligha változik pozitív irányba, fontos, hogy az egyes képzőhelyek, szakok, oktatók megosszák egymással az általuk kipróbált (és szerencsés esetben bevált) módszereiket a hallgatók egyéni tanulási igényeire és felzárkóztatására vonatkozóan.

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a Szegedi Tudományegyetem anglisztika BA és osztatlan angoltanár képzések elsőéves szemináriumai közé beemelt, tanulást segítő szeminárium milyen feladatokkal és készségfejlesztésekkel próbálja meg a hallgatói tanulmányi sikeresség előmozdítását. A szeminárium egyik fejlesztőjeként és oktatójaként reflektálok arra, hogy a hallgatóim hogyan teljesítették a feladatokat, mit találtak hasznosnak az órából és milyen irányba lehet és érdemes a tapasztalatokat helyi és más képzésekbe továbbvinni.

2. Változó hallgatói populációk, változó válaszok?

Polónyi (2012) rámutat arra, hogy számos tévhit kering a felsőoktatás színvonalásával kapcsolatban. A szakirodalmat áttekintve azt találta, hogy a felsőoktatási minőségromlás nem új jelenség, hanem egy évtizedek óta megfigyelt, ugyanakkor adatokkal kevésbé alátámasztott sajátosság. Ő is kiemeli, hogy a bevezetőben említett ELTE-s adatokon kívül nagyon kevés publikált számunk van a lemorzsolódásról, de elmondható, hogy a magyar felsőoktatási lemorzsolódási ráták nemzetközi viszonylatban kiugróak. 2010-es cikkében arra is felhívja a figyelmet, hogy a képzés tömegesedésével párhuzamosan „a felsőoktatásban semmilyen olyan radikális oktatás-módszertani megújulás nem történt, amely a magasabb számban bekerülő alacsonyabb képességi szinttel bírók felzárkóztatását szolgálná” (Polónyi, 2010: 394). Polónyi szerint sok esetben a felsőfokú oktatás csak „kvázi felsőfokú”, s sokkal inkább hasonlít egy meghosszabbított középfokú képzésre. A szerző szerint a képességcsökkenésre két alapvető választ lehet adni azért, hogy a végzősök képességei a korábbi átlagok körül maradjanak, s a diplomák ne vesszenek értékükből: a) a felzárkóztatásban segíteni a hallgatókat vagy b) az alacsonyabb képességűeket a képzés közben kiszelektálni. Mielőtt kitérnék a két lehetőség megvitatására, vázolom a Szegedi Tudományegyetem anglisztika BA képzésén az utóbbi években az oktatók részéről tapasztalt hallgatói populáció-változásokat.

Idegen nyelvi szakokra akár felvételi nélkül és meglehetősen alacsony pontszámokkal kerültek be hallgatók az utóbbi években. Előszűrő hiányában és a képzésekről alkotott téves nézetek miatt a diákok komoly hányada hiányosságokkal kezdi el tanulmányait. Angolos hallgatóinkat évek óta mérjük nyelvi és szókincsteszttel az első héten, mely képet ad a bejövő évfolyamok nyelvi előképzettségéről az oktatók és

a hallgatók számára is. Az eredmények heterogének, és sajnos nagyon sokan vannak a sokéves átlag alapján meghúzható minimális szükséges szint alatt (Bajnóczi és T. Balla, 2014). Nem meglepő, hogy a néhány évvel ezelőtti elsős BA-s évfolyamra kiterjedő vizsgálataim azt mutatták, hogy a magasabb nyelvi szinttel bejövők jobban teljesítenek az elsős szemináriumokon, ugyanakkor az első két félévben többszörösen bukók sokszor behozhatatlan hátrányt halmoznak fel (Doró, 2011a; 2011b). Természetesen a hallgatói sikerességnek vagy sikertelenségnek nagyon sok oka lehet, de biztos nyelvi alap nélkül nagyon nehéz nyelvi képzéseken helytállni. Egy nyelvszakon az idegen nyelv a tanulás eszköze és feltétele is egyben. A középiskolából a felsőoktatásba kerülő fiatalok kulturális és tanulmányi sokkon mennek át, és azoknál, akik nem rendelkeznek jó nyelvtudással, önfejlesztő képességgel, tanulási stratégiákkal és kitartással, a nehézségek hatványozottan jelentkeznek. Azt is megfigyeltük kollégáimmal, hogy a diákok nagy része nem képes reálisan felmérni tudását és nehézségeit (Doró, 2010a, 2010b). Az is bonyolítja a helyzetet, hogy a hallgatói önkép és az oktatókban a hallgatókról kialakult kép nagyon sokszor nincs összhangban (Doró és Szabó Gilinger, 2014).

A felméréseink valamint a mindennapi oktató munkánk során tapasztaltak alapján visszatérő dilemma, hogy miként segíthetők a fejlődni akaró hallgatók a képzésük elején, mielőtt kialakítanak egy rossz tanulási rutint vagy belekerülnének egy sikertelenségi spirálba. Annyi nyelvi fejlesztő órát, amennyire néhányuknak szüksége lenne, az egyetem nem tud biztosítani. Nyelvi és szakóráikat ugyanakkor az első héttől kezdve angolul kell hallgatniuk, képesnek kell lenniük az órákat követni, lejegyzetelni, a feladatokat pedig elvégezni, és mindez sokkal többet igényel, mint a középiskolából hozott jó nyelvi tudás. Energiát nem kímélve nyitottak vagyunk az egyéni konzultációkra, személyes tanácsadásokra, bár azt is tapasztaljuk, a hallgatók nem igazán kérnek az oktatóktól segítséget, ha valamiben elakadnak. Néhány éve felismertük, érdemes lenne a felzárkóztatás egy intézményesítettebb, átfogóbb módjával próbálkozni. Amikor új elsős nyelvi órák indításának lehetősége nyílt meg, bevezettünk egy *Academic Study Skills* nevű szemináriumot. Ilyen és hasonló címmel a legtöbb angolszász egyetem indít valamilyen tanulási készséget fejlesztő, az egyetemi létben segítő kurzust és számos európai egyetemen látni hasonló próbálkozást. A forma és a tartalom természetesen nagyon eltérő lehet, a teljes éves vagy féléves szemináriumoktól a tudományos írást vagy előadókészséget fejlesztő órán át a rövidebb programokig. Az utóbbi években több amerikai tanulmány rámutatott arra, hogy akkor igazán sikeresek ezek a tanulást segítő kurzusok, ha összekötjük őket a diákok által tanult szaktárgyakkal (lásd pl. Urciuoli & Bluestone, 2013; Wingate, 2006). Ezzel a megállapítással összhangban a saját kurzusunk abban egyedülálló, hogy a nyelvi fejlesztést, a tanulásmódszertant, a különböző órák feladatait és az egyetemista létben rejlő új hallgatói kihívásokat próbálja meg ötvözni.

A tanulás tanítása a Nemzeti alaptanterv kiemelt feladatai között szerepel, és olyan területekre terjed ki, mint például az önálló tanulás, a tanulási stratégiák és a

tanulásszervezés. A tanulás tanítása az általános iskolák alsó évfolyamainak oktatási programjában jelenik meg intenzíven, a nagyobbaknál leginkább néhány órás vagy egy-két napos foglalkozásokon keresztül valósul meg. A tanulás tanítására vonatkozó hazai felmérések is többnyire általános iskolásokkal dolgoztak (Habók, 2011; 2013). Egy 13-17 év közötti korcsoportra vonatkozó kutatás pedig azt állapította meg, összhangban korábbi hazai felmérésekkel, hogy „a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció és az azzal kapcsolatos énkép a tanévek számával romlik” (B. Német & Habók, 2006: 91). A tanulási fejlesztésnek folyamatosan jelen kellene lennie a diákok életében, hiszen az egyes évfolyamokon vagy tantárgyaknál kialakított tanulási rutin nem biztos, hogy felsőbb években és új tantárgyaknál is jól hasznosítható. A középiskola és az egyetem között pedig a diákok zöménél hatalmas váltás történik. Önállóan kell beosztaniuk az idejüket, megszervezniük az életüket, kialakítaniuk társas kapcsolataikat. Az órák témája, formája és tartalma lényegesen különbözhet a megszokottaktól; itt elég arra gondolni, hogy elsőseink a másfél órás órák felénél bizony már nem tudnak figyelni, mert 40-45 percre vannak „kalibrálva”. Jóval többféle órájuk van nagyon sok otthoni feladattal. Hajlamosak csak a leginkább szükségeset megcsinálni mindebből, s ha nincs a következő órán azonnali negatív következménye az el nem végzett feladatnak, néhány hét alatt feltorlódnak a teendők olyan szintre, ahonnan már a legügyesebbek is csak komoly erőfeszítések árán tudnak előre jutni. Érdekes itt megemlíteni, hogy egyetemeinken léteznek a különböző szolgáltató irodák és központok által tartott életvezetési, karrierépítési tanácsadások, pszichológiai, tanulási tréningek, ezek azonban nem képesek átfogó fejlesztést adni a tanulmányaik elején lévőeknek.

3. Az óra céljai és tartalma

Míg a kidolgozása során az óra egyik kiemelt célja az előadásokhoz köthető hallás utáni beszédértés, a jegyzetelés és szókincs fejlesztése volt, az órai és órán kívüli feladatok által ennél is sokkal átfogóbb és sokrétűbb fejlesztés valósítható meg. A következőkben területenként tekintem át a főbb célokat és a hozzájuk kapcsolt feladatokat az általam tartott *Academic Study Skills* órákon. Fontos megjegyezni, hogy a bevezetése óta eltelt félévek során a tapasztalatok alapján és az adott tanulói csoportok igényei szerint a kollégák némileg módosítottak az óra tematikáján, tehát nincs két azonos óra, még párhuzamosan zajló csoportok esetén sem.

Reflexió fejlesztése

A nyelvi szemináriumokat tanító oktatók általános tapasztalata, amit kérdőíves felméréseink is alátámasztottak, hogy a hallgatók sokszor céltalanok, nem mérik fel jól helyzetüket, készségeiket és feladataikat. Fontos, hogy képesek legyenek tanulási tapasztalataikat verbalizálni, pozitív élményeiket megosztani és esetleges problémáikat megfogalmazni. Ezért már az első–második órán megkérem őket, gondolkodjanak el

azon, miért választották a szakot, mik az első benyomásaik, mit gondolnak könnyűnek és nehéznek, milyen téren szeretnének a félév során fejlődni. Nagyon tanulságos, ha ezt tematikus kérdések alapján röviden összegzik egy lapon, amit a félév végéig megőrzök, szigorúan lezárva, majd azt a hallgatók maguk nyitják fel újra az utolsó órán és szembesülnek a félév során megváltozott elképzeléseikkel. A csoportjaim minden héten egy-egy angolos órára röviden írásban is reflektálnak, lejegyzik a gondolataikat, mi működött, mi nem, hogyan lehetne fejlődniük, mit csinálnának máshogy, honnan lehet plusz információt szerezniük a tananyaggal kapcsolatban. Ezt rendszeresen meg is beszéljük a társaikkal az órán, mindig szem előtt tartva azt is, hogy nem a panaszkodáson van a hangsúly, hanem a közös tanulási élmények építő jellegű megosztásán. Párban ezeket az élményeket szívesen meg is beszéljük; a frontális munka erre nem igazán alkalmas, mert nagyobb csoportban vagy az oktatók előtt nem szívesen nyílnak meg. Így kialakul egyfajta kritikus gondolkodásuk, realisabb önképük és kooperációjuk a társaikkal.

Időbeosztás fejlesztése

Meglátásom szerint az egyik legnagyobb buktatója az egyetemista létnek a nem megfelelő időbeosztás. Az egész félév során hangsúlyt fektetünk ennek javítására. Mivel nehezen látják a diákok, mire mennyi idejük megy el, a félév elején kitöltenek egy táblázatot, melyben lejegyzik egy hetük tevékenység-típusait órai lebontásban. Kihangsúlyozom, hogy a feladatnak akkor van értelme, ha folyamatosan követik az egy hetüket, hiszen csak egy valós kiindulópontból lehet változtatni. A heti programjukat maguknak jegyzik le, nekem csak a fejadat elkészítését kell bemutatniuk. Érdekes, hogy a hallgatók gyakran megdöbbenek a saját elpocsékolt időmennyiségükön és minimálisan próbálnak rajta azonnal racionalizálni. Új rutinok kialakításához idő szükséges, tehát jó esetben még a kialakuló helytelen rutin (pl. órák töltése az internet vagy a TV előtt, kevés alvás, lyukas órák kihasználatlansága) előtt rájöhetnek, hogyan lehet apró módosításokkal egy élhetőbb, produktívabb időbeosztást kialakítani. A megfelelő alvás mennyiség fontosságára is felhívom a figyelmüket; sajnos ezen az órán is előfordul, hogy elbóbiskolnak a hallgatók, akár hétfő délelőtt is. Kialvatlanul pedig nem tudnak figyelni, megfelelően teljesíteni, amin akár egyetemi karrierjük is múlhat.

Arról is beszélgetünk, mennyire tartják magukat leterheltnek, mennyit készülnek egy-egy órára és honnan tudnának időt lefaragni több tanulásra, szórakozásra vagy sportolásra. Általában mindegyikük a nagyon leterhelt kategóriába tartozónak érzi magát, mivel nem igazán tudják mihez viszonyítani leterheltségüket, és mindez többségüknél egy általános önsajnálattal és tehetetlenség-érzéssel is párosul. Amint látnak egy átlagos hallgatói beosztást vagy elolvassák egymás napirendjét, és rávezetem őket arra, hogy az arany szabály szerint minden tanteremben töltött időhöz dupla annyi otthoni felkészülés járna, felismerik, hogy legtöbbjük messze van a nagyon leterheltségtől, és sokkal több tanulást is be lehetne/kellene tudniuk iktatni a mindennapjaikba.

Kitartás, figyelem és memória fejlesztése

Az egyetemi órák követése célnyelven nagyon nehéz feladat. Az oktatók folyamatosan, különböző kiejtéssel és beszédstílussal, sokszor a hallgatók számára ismeretlen témákról beszélnek. Az előadások passzívak, így könnyen belefáradnak a figyelésbe és elkalandoznak. Fontos, hogy felismerjék, ez természetes dolog, de megtanuljanak apró trükköket arra, hogy a figyelmüket fenntartsák, és akkor se kapcsoljanak ki vagy adják fel az órára járást, ha keveset értenek az elhangzottakból. Arról is beszélünk, mennyit jelent az, ki hol ül a teremben, mennyire zavarják külső zajok, mennyire vonják el más dolgok a figyelmüket a teremben, és hogy megfelelő testtartással nemcsak udvariasabbnak tűnnek, de jobban is tudnak figyelni. Úgy gondolhatnánk, hogy ilyen apró, „egyértelmű” dolgokat a hallgatók magukkal hoznak előző iskoláikból, de ez sokszor nem így van.

Memóriajátékok közben jöttem rá, hogy mennyire rossz a hallgatók rövidtávú memóriája. Például ha körbeküldünk egy mondatot, amihez mindenki egy-egy szót hozzátesz, a 15-25 fős csoportjaimban többen a csoport közepén feladják az ismétlést. Évekkel ezelőtt gond nélkül körbementek a mondatok. A figyelem és memória fejlesztésének egy szintén egyszerű és szemléletes módja az, ha 3-4, egyre hosszabb mondatot olvasok fel, amelyeket csak akkor írhatnak le szóról szóra, amikor a mondat végére értem. Mivel az információ rövid távú tárolása az órai jegyzetelés egy fontos lépése, ha nem marad meg a fejükben a néhány szóval korábban elhangzott információ, az elhangzottakat folyamatos jegyzetelés közben aligha tudják összegezni és tömöríteni leírni.

Jegyzetelési technikák fejlesztése

Egyelőre hallgatóink, néhány kivételtől eltekintve, kézzel jegyzetelnek. A technika olyan formában jelenik meg náluk, hogy az órai kivetítéseket vagy egymás jegyzeteit lefényképezik, és azt használják tanulási kiindulópontként. Ennek jogi és pedagógia kérdéseibe nem célok belemenni ebben a tanulmányban. Általában a hallgatóknak van egy kialakult íráskéjük és jegyzetelési technikájuk, ami szerencsés esetben jó alap a fejlődéshez: olvasható, áttekinthető, lehet belőle tanulni. Az óránk célja nem az, hogy teljesen új, számunkra idegen jegyzetelési technikát adjunk a kezükbe, hanem felhívjuk néhány alapvető támpontra a figyelmüket. Ilyen az, hogy nem kell és nem is lehet mindent szó szerint leírni, nem kell jól formált, teljes mondatokat használni, érdemes rövidíteni, a lényeget kiemelni, a hiányzó részeket jelölni és minél hamarabb kiegészíteni. Ezekről az alapszabályokról is azt gondolhatjuk, hogy már nem kell velük foglalkozni, hiszen ezeket mindenki tudja, mivel a középiskolában is jegyzetelnek valamilyen módon. Az elmúlt félév során azonban találkoztam olyan kirívó esetekkel, amikor a hallgatók energiájukat tényleg azzal kötötték le, hogy néhány mondatot fogalmazzanak meg a fejükben az előadás vagy az órai gyakorlás során, és így a messze

egymástól elhangzó állításfoszlányokból esszét írnak. Sokan nehezen állnak rá arra, hogy kialakítsanak maguknak egy jól bevált rövidítési rendszert a gyakran használt kifejezéseikhez. Az órákon nézünk példákat néhány merőben eltérő jegyzetelési formára, de a hallgatókat leginkább arra ösztönzöm, hogy kritikusan tekintsék át a megbeszéltek és a visszajelzéseim alapján a jegyzeteiket, és apró módosításokkal kísérletezzék ki a számukra leginkább megfelelő módszert. Egymás jegyzeteinek órai áttekintésekor pedig rájönnek nemcsak arra, hogy másképpen is lehet jegyzetelni, hanem arra is, hogy a mástól kölcsönként jegyzetekből nem is olyan könnyű tanulni, érdemes saját jegyzeteket készíteni.

A félév során számos rövidebb interjút, riportot, kisfilmet, egyetemi előadás-felvételt tekintünk meg, amik közben a hallgatók gyakorolhatják a részletes vagy célzott jegyzetkészítést. Ezek hossza a néhány percről folyamatosan nő a 15–20 perces blokkok felé, amik még mindig messze nem érik el a másfél órás egyetemi intervallumot. Azt figyeltem meg, hogy sokan már tíz perc koncentráció és jegyzetkészítés után elfáradnak, s hajlamosak „elfelejtkezni” a jegyzetkészítésről. Ez azonban arra utal, hogy egyéb órákon képtelenek, még nagy fegyelem és elhatározás mellett is, a tanuláshoz jól használható, megbízható jegyzetet készíteni. Éppen ezért fontos az is, hogy az *Academic Study Skills* órán arra is felhívja a figyelmet, hogy milyen fontos a jegyzetek óra utáni azonnali átfésülése, társakkal való megbeszélése, a hiányzó elemek kiegészítése, és a következő óra előtti újbóli áttekintése. Az órán kreditet kapnak azért, ha más angolos előadásukon készített, társaikkal ábeszél, kiegészített jegyzeteiket bemutatják. Ezzel egyrészt valódi óra keretében gyakorolják a jegyzetelést, másrészt ösztönözve vannak arra, hogy a nem kötelező előadásokat is látogassák és így módon az előadásanyag jó részét ismerve fejezik be a félévet.

Mivel az élesben történő gyakorlás nem mindig elégséges vagy sikeres, amerikai egyetemeken elhangzott, különböző témájú előadásokat is meg kell hallgatniuk otthon legalább kétszer, közben jegyzetet készíteni, majd kiegészíteni azt. Az *Academic Earth* oldalon összegyűjtött előadásokból némi támpont alapján, szabadon választhatnak minimum hat előadást. Ezeket az első hat hét során bármikor megnézhetik otthon, közben megállíthatják, visszapörgethetik a felvételt, így egy számukra érdekes előadáson, anyanyelvi előadón gyakorolhatják az órakövetést és jegyzetelést. A legtöbb csoportnál a félévzáró dolgozat is egy 15-20 perces videó (előadásrészlet, interjú, kisfilm) kétszeri megnézéséből, a tartalom lejegyzeteléséből és szövegértést mérő feladatlapból áll.

Általános angol nyelvi fejlesztés

A fenti angol nyelvű előadásokból készített jegyzeteik alapján a hallgatók a félév közepén szóbeli beszámolót is tartanak a kurzus oktatójának, amikor az egyik *Academic Earth* előadást, jegyzeteiket használva, 8–10 perben összefoglalják. Ez legtöbbjüknek az

első komolyabb angol nyelvű szóbeli felelete az egyetemen, és egyben egy jó próba is a későbbi szóbeli kiselőadásaikhoz és vizsgáikhoz (bár egyre kevesebb van ezekből).

A kurzus célja a folyamatos nyelvi fejlesztés is. A hallgatók rendszeresen fejtik ki véleményüket szóban és írásban, szövegértési és jegyzetelési feladatokat kapnak. Eközben észrevétlenül gyakorolják a célnyelvet. Ezen túl otthoni felkészülés keretében a félév során több száz szót vagy kifejezést tanulnak meg, amiről írásban vagy szóban számolnak be. Mivel ez időben kevésbé kötött és szabadon választják meg a szótanulási stratégiát, az eredmény sajnos nem mindig sikeres. Több csoportnál használtuk egy hallgatók által kiválasztott nyelvkönyv vagy nyelvtankönyv önálló áttanulmányozásának a feladatát is.

Egyéb célok és feladattípusok

Az óra során egyéb tanulásmódszertani elemeket is igyekszünk megbeszélni. Ilyenek például a hallgatók által használt tanulási stratégiák feltérképezése, a stressz kezelése, a vizsgaidőszak megtervezése, a vizsgákra készülés formái, vagy maga a vizsgázás. Egy alkalommal a hallgatók angol nyelvű könyvtári órán is részt szoktak venni, mely szintén segít nekik az információ-szerzésben és a rendelkezésre álló tanulási terek megismerésében. Az én óráimon a kurzus részét képezi egy csalásra és plágiumra vonatkozó, figyelemfelkeltő két órás blokk is. Ez alatt amerikai egyetemi információs anyagok vetítésével, pármunkában történő témamegbeszéléssel, saját tapasztalatokra, véleményekre történő reflektálással, kérdőív kitöltésével és fogalmazás írásával a hallgatók jobban megismerhetik a csalás és plágium fogalmát. Szembesítem őket a cselekvések súlyosságával és esetleges következményeivel, amerikai oktatói és diákvéleményekkel. Úgy tapasztalom, hogy ezen tréningek során pozitív elmozdulás figyelhető meg a témával kapcsolatban. Azt nem gondolom, hogy ezek megszüntetik az egyetemi csalást, de ha a diákok elgondolkoznak a témán már a képzsük elején, nagyobb eséllyel tudják azt később elkerülni.

Mivel a sok hasznosnak gondolt információt és tippet a hallgatók egyszer, ráadásul az oktatójuktól hallva, nem jegyzik meg vagy fogadják el, az óra gerincét képzik egy amerikai főiskolán hasonló címmel megtartott szeminárium szabadon hozzáférhető felvételei (*Long Beach City College Study Skills Videos*). Itt az oktató nagyon jól követhető módon, élvezhető stílusban tekinti át azokat a témákat, amiknek nagy részét mi is megbeszéljük az órán. Mi természetesen csak tövid részleteket emelünk ki ezekből, amiket meg is beszélünk, illetve a hallgatók ezeket újra megtekinthetik otthon. Több hasonló oldalt, rövid előadásrészletet is használok, ezzel nemcsak az órai anyag lesz sokszínű, hanem több forrásból hallva a diákok nagyobb valószínűséggel fogadják el a tanulási tippeket.

4. Oktatói és hallgatói tapasztalatok

Az elmúlt félévek során nyolc csoportnak tartottam ezt a kurzust. Az órával kapcsolatos általános tapasztalatom az, hogy a legtöbb diáknál lassú, de pozitív előremozdulás tapasztalható. Jobban megnyílnak egymás előtt, összedolgoznak, és érzik az óra értelmét körülbelül a félév közepétől. Az órai és órán kívüli ösztönzött együttműködés hatására érezhetően javul a csoportdinamika, jobban mernek kérdezni egymástól és az oktatóktól is. Javul az időbeosztásuk, a jegyzetelési technikájuk, néhány kitartóan ellenálló vagy nehezen fejleszthető hallgatót leszámítva. Az azonban nem is lehet cél, hogy olyan órát tervezzünk, amely minden hallgatót egyformán megmozgat vagy lelkesít. A hallgatók általában kritikusabbak lesznek saját magukkal szemben, belátják, ha nem megfelelő a felkészültségük, hozzáállásuk; nem csak a rendszert, az oktatókat hibáztatják vagy fordulnak magukba. Figyelmük érezhetően kitartóbbá válik, a feladatokkal kapcsolatos apró sikerélményekről számolnak be (könnyebb, gyorsabb a feladatok megoldása, átültetik a javasolt előadás-jegyzetelési és tanulási modellt más, akár nem angolos órákra is). Azt is jó látni, hogy az egyes nyelvi készségeiket sikeresen használják ugyanazon az órán és nem külön, egyes órákhoz kötődő egységként kezelik azokat. Természetesen ugyanazt a témakört sokszor, sok oldalról körbe kell járni, mire igazán megértik a jelentőségét (pl. időbeosztás, órai viselkedés).

Az 2013-as év őszi félévében két olyan párhuzamos csoportom volt, ahol az egyik tagjai a szokásos BA anglisztikásokból kerültek ki, míg a másikat az újonnan indult osztatlan angoltanári évfolyam többsége tette ki. Az elvárás és az órai anyag megegyezett, mégis az éreztem, hogy a tanáris csoport jobban reagált a feladatokra, időben elkészítette azokat, és jobb csoportdinamikát mutatott. Felkészültségükben közel azonosak voltak a diákok, tehát a különbség nem ezzel volt magyarázható. A BA-s csoport választotta az órát, valószínűleg egy könnyen (a többihez képest könnyebben) teljesíthető óra reményében, tehát egy ad hoc alakult csoportról volt szó, ahol a diákok egyéb órán más társakkal tanultak együtt. Ezzel szemben a tanáris csoportnak ez egy kötelező óra volt, a csoport az adott évfolyam zömét alkotta, s mint ilyen, az angolos óráikon együtt tanultak. Ez egy olyan mértékű csoportkohéziót teremtett, melynek a pozitív húzóerejét látni lehetett. A lemaradókat felkarolták, a feladatok értelmét nem kérdőjelezték meg, élvezték az együtt gondolkodást, a feladatokat időre, vagy hamarabb megcsinálták, a kapott ötleteket és javaslatokat azonnal beépítették. Ez valószínűleg kisebb létszámokkal működő évfolyamokon jobban kihasználható. Sajnos ugyanezt a pozitív csoportdinamikát nem tapasztaltam a nagyobb, második osztatlan tanári évfolyamból alakult csoportomnál, akik a nagyobb létszám és az órabeosztásuk miatt nem alkottak egy egységes, minden órán együtt tanuló, egy szemináriumnyi társaságot. Látni az együttműködés fontosságát, a jövőben ennek hasznát még inkább hangsúlyozni kell az órákon. Bár az ez irányba elmozdulásnak látszik ellentmondani az a hallgatói beszámoló, hogy a közös tanulást igyekeznek kiváltani a jegyzetek lefényképezésével és a társak nélküli tanulással. Ez az elidegenedés, a túlzott individualizáció egy

veszélyes irányba mutató tendencia egy olyan tanulói közösségben, ahol a diákok zöme nem képes önállóan tanulni.

5. Összegzés

A megváltozott hallgatói felkészültségre és igényekre adott válaszul megtervezett tanulást segítő nyelvi szemináriumunk összetett feladatokat és célokat tűzött ki maga elé. A kurzus összességében igyekszik a tanulás iránti pozitív attitűdök fontosságát, valamint a megfelelő tanulási környezet, helyes tanulási szokások kiválasztását hangsúlyozni, az alaposság és pontosság igényét kialakítani. Ösztönözzük a hallgatókat az építő, konstruktív együttműködésre és a megbízható tanulási társak kiválasztására. Nem várunk csodákat a kurzustól, de az év végi hallgatói visszajelzések többnyire apró sikerekről számolnak be, és valószínűleg a kurzus üzenete a későbbiekben észrevétlenül is megjelenik a tanulási szokásaikban. Az órai feladatok és célok jól beépíthetők más nyelvi kurzusokba (számos megjelenik belőlük más elsőéves és későbbi óránkon is) vagy más képzőhelyeken és szakokon is. Ahol önálló órán nem, egyes nyelvfelkészítő, szakmai vagy módszertani kurzusokon konstruktív módon megbeszélhetők a hallgatók egyetemi tanulmányaikkal összefüggő kérdései. A probléma azonban az, hogy ezek zöme láthatatlan marad az oktatók felé vagy annyira felhalmozódik, hogy a felsőbb évfolyamokon már nehéz bármit kezdeni vele. Így szerencsés a tanuláshoz szükséges módszerek, kitartás és önkritika fejlesztése már a képzés legelején.

Irodalom

Academic Earth academic.earth.org/online-college-courses (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).

B. Németh, M. és Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar pedagógia* 106(2), 83–105.

Bajnóczi Beatrix és T. Balla Ágnes (2014). Akkor és most: elsőéves angol és amerikanisztika BA szakos hallgatók nyelvi előképzettsége. In T. Gecső & Cs.Sárdi (szerk.), *Nyelv és Kép*. Budapest–Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó.

Doró, K. (2010a). Meeting the language barrier: The experience of first-year students of English. In I. Hegedűs & S. Martsa (szerk.), *CrossSections: Vol. 1: Selected papers in linguistics from the 9th HUSSE conference*. (pp. 289-297). Pécs: Institute of English Studies, University of Pécs.

Doró, K. (2010b). Miért lettem angolos? Elsőéves szegedi egyetemisták szakválasztása és nyelvi felkészültsége. In Á. Zimányi (szerk.), *A tudomány nyelve, a nyelv tudománya : alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében: XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. (pp. 580-588). Eger; Székesfehérvár: Eszterházy Károly Főiskola ; MANYE.

- Doró, K. (2011a). English language proficiency and the prediction of academic success of first-year students of English. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth (szerk.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics*. (pp. 173–185). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Doró, K. (2011b). Lemorzsolódás nyelvszakon: helyzetelemzés egy szegedi angol alapszakos évfolyam tükrében. In K. I. Boda & K. Mónos (szerk.), *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. Budapest – Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 404–409.
- Doró, K. és Szabó Gilinger, E. (2014). A tükör két oldala: elsőéves angol hallgatók önképe és az oktatók róluk kialakított képe. In T. Geckső & Cs.Sárdi (szerk.), *Nyelv és Kép*. Budapest–Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó.
- Habók, A. (2011). A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar pedagógia* 111(3), 207–224.
- Habók, A. (2013). Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education* 3-13, 1-11.
- Long Beach City College Study Skills Videos <http://www.lbcc.edu/lar/studyskills.cfm> (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).
- Nemzeti alaptanterv (2012) http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).
- Polónyi, I. (2010). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna: avagy baj-e ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio* 3, 384–401.
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio* 2, 185–204.
- Riba, I. (2010). Egyetemi lemorzsolódás: menethibák. *HVG* 39(40), 18–19.
- Urciuoli, J. A. & Bluestone, C. (2013). Study skills analysis: A pilot study linking a success and psychology course. *Community College Journal of Research and Practice* 37(5), 397–401.
- Wingate, U. (2006). Doing away with ‘study skills’. *Teaching in Higher Education* 11(4), 457–469.